



TITLE:

講義型授業において学生の主体的 学びを支援する試み:ワークシート を活用した講義改革

AUTHOR(S):

岩崎, 紀子; 小野原, 雅夫

CITATION:

岩崎, 紀子 ...[et al]. 講義型授業において学生の主体的学びを支援する試み:ワークシートを活用した講義改革. 京都大学高等教育研究 2003, 9: 31-41

ISSUE DATE:

2003-12-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/54129>

RIGHT:

講義型授業において学生の主体的学びを支援する試み

——ワークシートを活用した講義改革——

岩 崎 紀 子

小野原 雅 夫

(福島大学教育学部)

An Attempt to Support Active Learning of University Students in Lectures Improvement of a Lecture with the Help of “Worksheets”

Noriko IWASAKI

Masao ONOHARA

(Faculty of Education, Fukushima University)

Summary

In the present era of Student Consumerism, most university students in Japan have become passive consumers of educational services. This paper discusses how we can support active learning processes, especially in lectures in universities. In 2003, Onohara tried a new method in his lecture “Ethics of War and Peace” at Fukushima University and Iwasaki supported his attempt from her standpoint as a lesson researcher. Onohara developed “Worksheets” with two functions, a preparative-prospective, and a reviewing-retrospective. We call the “Worksheets” which have the former function “Thinking-Worksheets” and the latter “Reflective-Worksheets”. First, Onohara reports his new method and its aim and how he attempted to support students’ active learning with his “Worksheets”. Then in the “Analysis by an Observer”, Iwasaki analyses Onohara’s new method and through an interview with him inquires as to why he decided to change his lecturing style.

はじめに

大学から提供される教育サービスを受動的に受け取り消費するだけで、しかも消費者としての権利意識すらほとんど持ち合わせていない今どきの学生の風潮を、松下（2002）は「日本型の学生消費者主義」と名づけている。地方国立大学では、つまらない授業には出席しないという最低限の選択もできないまま、とにかく出席するだけはしてしかし何も学ばないまま帰っていくという究極の「受動的消費者」が増えてきている。そうした中、とりわけ講義型の授業はその運営が困難になっている。教室にひしめく大量の受動的消費者に対してどう臨めばよいのか、ましてや彼らをどうやって「能動的学習者」へと育成していけばよいのだろうか。

小野原はこうした関心に基づき、自らの授業を変革できないだろうかと思い悩んでいた教員の1人である。2002年度に授業研究者である岩崎と知り合ったことによって、その思いは実現に向けて動き出し、2003年度前期、自らの講義型授業「倫理学概論Ⅲ」をそれまでとはまったく違う手法で展開することになった。後述のように、講義のアイデアや実施の責任は基本的に小野原個人に帰属しているが、計画・実践・その後の分析すべての段階において、岩崎の助言や客観的分析を仰ぎながら事は進められていった。その意味で今回の試みは、授業改革の進め方としても稀有なケースだったと言えるのではないだろうか。そこで本稿では、まず授業者である小野原本人がそのねらいと実践について自己分析を加えながら報告していく。それに対して各節ごとに【観察者による分析】の項を設け、岩崎が授業研究者の立場からこの実践例を意味づけしていくとともに、インタビューを通して小野原が授業改善を志向・実践するに至った契機を考察していく¹⁾。

1. 新たな取組のねらい

小野原は福島大学教育学部に赴任して10年になる。福島大学では、2002年9月に第1回FDワークショップが開催された。「福島大学における『学び』を新しくデザインする」をテーマに、新旧の教員が集い、自らの授業の苦労や工夫を開陳しあうとともに、ワークショップ形式で新しい授業のあり方を創造していくという試みであった(福島大学FDプロジェクト:2003)。これに参加した小野原と岩崎は、その後、大学での授業のあり方についてそれぞれの考えを話し合うようになり、2002年度後期の小野原の授業「倫理学概論Ⅱ」を岩崎が参観することになった。当初、小野原は岩崎から直接的・具体的な批判やアドバイスを得られるものと予期していたが、岩崎は小野原がやっていることにはどのようなよさがあるのか、その客観的意味は何かを指摘したり、大学教育に関わる研究書、論文、ホームページなどを紹介するだけであった²⁾。それは岩崎の授業研究者としてのスタイルであったのかもしれないが、今にして思えば、そのおかげで、今回の試みが技術レベルの小手先の修正に終わることなく、まったく新しい授業スタイルの模索へと発展しえたのかもしれない。

岩崎は、小野原の以前の授業スタイルを「典型的なチョーク&トーク」と評した。これは小野原自身が自覚的に築き上げてきたスタイルである。その理念型は学部時代の恩師、故宮川透教授の「迫力ある話術&精密詳細な板書」という授業スタイルであった。しかし、それをめざしつつも、力量やパーソナリティのちがいに顧慮して自分流にアレンジせざるをえず、10年間の試行錯誤の末に「くだけたトーク&整理された板書」というスタイルを作り上げ、それなりに学生に受け容れられていたのではないかと本人は自己評価している。

そうして確立された自らの授業スタイルを今年度から変えていこうと思い立った、その最も根本的な理由は、はたして学生たちは何を学んでいるのだろうか、という疑問^(A)³⁾であった。こちらが話の内容や話し方をいくら工夫し洗練していても、たしかにその場では彼らは一生懸命話を聞き、ノートも取ってくれているが、しかしけっきょくその場限りで終わってしまっていて、学んだことが身に付いたり思考が深まったりしているようには感じられなかった^(B)のである。毎回教室の前の方に陣取り、熱心に授業に耳を傾けてくれている学生が、実際に試験をやってみると、ポイントを外していたり、せいぜい教員の話や板書を正確になぞるだけの答案しか書けないというようなことが往々にしてある。こういう事態に直面すると、「チョーク&トーク」というスタイルには限界があると考えざるをえない。すなわち、このやり方だけでは学生の主体的な学びを喚起する力に欠け、このスタイルを進化させればさせるほど、学生はより受動的な地位に甘んずることになってしまうように思われた^(C)のである。

もちろんこれまでにも、「チョーク&トーク」というスタイルの中で、何とか学生の関心を喚起し主体的な学びにつなげていけるような工夫を凝らしてみたことはある。例えば、1回目の授業で学生にいくつかの問いを提示してそれに対する各人の回答を用紙に記入させ、その集計結果や代表的な意見をプリントにして、授業内で取り上げるといった方法である。ここではこの方法を「アンケート&フィードバック」と名づけておくことにしよう。半期の授業の中で数回こうした試みを行ってみると、学生の反応が明らかによくなることが感じ取れる。特に今の学生たちは、ふだん漠然と考えていることをきちんと文章化してみたり、他の学生の意見を聞いたりすることがないらしく、そうした機会が得られたことを喜ぶ声が数多く聞かれた。ただ当時はそれを純粹にアンケートとして位置づけ、学生の意向分布や意見を集めることを主たる目的としていたため、それぞれの授業内容とは関わりなく、こちらで用意した質問をどの授業でも同じように聞いたりしていたので、授業内容に即した学びにつながっていないことがあった。また、今から思えば、提示した問いがあまりにも大きな問いばかりで⁴⁾、各人の単純な第一印象や先入見を確認しているにすぎず、導入の役割は果たせたとしてもそれっきりで、学生の思考を深めていくのにあまり役立っていなかったように思われる。

今回の改革は、この「アンケート&フィードバック」の手法を授業全体へと敷衍しようとするものであったと言ってもよい。つまりそれを、たんなる「チョーク&トーク」の中の味付けとするのではなく、授業の根幹に据えることによって、学生の授業参加を促し、主体的学びをより深めさせていこうとしたのである。具体的には、これまでの「アンケート」を「ワークシート」として位置づけ直し、ほぼ毎回の授業でこれに記入する機会を設けることによって、学生が自ら考えることを要請するような授業へと組み立て直していった。さらにそこから派生して、半期の授業の中で数回、グループ・ディスカッションとプレゼンテーションを実施し、学生どうし他の学生の意見に耳を傾けたり、相手に向かって自らの意見を表明したりする機会を設けるということも行ってみた⁵⁾。

今年度の「倫理学概論Ⅲ」⁶⁾では「戦争と平和の倫理学」というテーマを取り上げた。受講登録者は84名、常時出席者は75名程であった。なお、授業のやり方をこれまでと変えるつもりであること、またそのねらいが何であるかについて、第2回目の授業の冒頭で学生に対して表明した。本授業の目的として「戦争や平和についての1人ひとりの意見(思いや感じ)を、表現していくプロセスを通して、それを対象化したり反省し、より深い考えへと昇華させていく」という内容を板書し、成績に関してもこの目的の達成度に照らして評価していくつもりであることを伝えた。

【観察者による分析】

2002年度に福島大学教育学部に着任した岩崎は、6年にわたる小学校での授業研究の経験はあったものの大学教師としては1年目で、全くの手探りの中、「講義型授業」のあり方について深く悩んでいた。FDワークショップ後、小野原の授業の参加観察を通して大学という場での授業づくりについて考える機会を得た。彼の授業は典型的な「チョーク&トーク」でありながら、90分があつという間に過ぎていく充実感を味わわせるものであった。自ら「くだけたトーク&整理された板書」スタイルと呼ぶように、小野原の「トーク(説明)」はテンポの良い語り口調で「授業」という世界に受講者を引き込む力を持っていた。テーマに関連する時事的トピックを紹介し、たとえ話をくわえながら具体的な問題場面での問いを投げかけ、倫理学における研究の手続きとして「問いの立て方」を実例に即して解説するなど、講義型授業として「安定感」のある1つのスタイルを築いていた。学期末に実施される「教育改善のための学生アンケート」⁷⁾でも一定の評価(総合評定4.0前後)を受けており、小野原のスタイルが学生にも受け容れられていたことがわかる。

ところが、授業者のふり返りを聴いてみると、現在のスタイルに満足していないこと、どこをどう改善すれば受講者からの評価をより高められるか悩んでいたことがわかった。そして実際に2003年度、小野原は自らの授業改善に乗り出すことになる。参加観察によってその現場に立ち会うなかで、小野原が授業改善を志向するに至った契機に着目した。なぜ今期授業改善を決意するに至ったかを尋ねたところ、小野原はその外在的要因を2つ挙げた。それは、看護専門学校での学外非常勤講師を久しぶりに担当することになり、その開講形態の特異さから授業のやり方を工夫する必要があること⁸⁾、本学再編にまつわる新しい授業の作成作業を通して、何か新たな取り組みをしたいと考えるようになったことである。しかし、ここではそうした直接的な契機を迎えるまでに彼の中に内在していた「授業を変えたい」という考えの発端がどこにあったのかということのほうが重要である。そうした内的な〈揺れ〉がなければ、外在的要因だけで授業改善へと授業者を突き動かすには動機として弱い。

インタビューから見えてきたのは、上記(A)にあるように授業者が懐いた受講者の学びの実相に対する強い疑問であった。受講者の学びの実態を探ることは、翻って授業者が講義で何を教えているか、あるいは教えることができていなかったか(また、教えたつもりのないことを学んではいけないか)を考える営みでもある。注目すべきは、教育経験10年目を迎え、上記(B)や(C)のように自らのスタイルをある種の「限界」と意味づけ、(A)のような疑問に対して自ら動き出し、「限界」に挑戦しようとしたことである。そこに至るまでに、小野原は「学生アンケート」での評価を上げるための自己分析を進めると同時に、2001年度あたりから「授業の評価」と密接な関係にある「授業の目的」について再考する機会をもつようになったことが大きいという。授業を評価するためには、その授業がどのような目的で行われたかを問うことがまず必要であり、その目的に照らして授業が遂行されたか否かを問い、その評価を受けて授業改善を行うことが「授業評価」の本質である。「目標と評価」の関係性について議論する委員会の場や授業観察者と語り合うなかで、それまであまり意識していなかった「授業の目的(半期間の講義、毎時間の授業でどこまでを目指すのかということ)」と「学生アンケート」の結果とを密接に関連づけて考えるようになった。その結果、小野原は自分の授業スタイルとそこで学ぶ受講者の実態との間で葛藤しながらも具体的な授業改善のツール(「ワークシート」)を開発し、授業者の教えを否定せずに学習者の学びの場をつくることを意識的に実践し得たのである(後述の下線部(D)を参照)。「ワークシート」は受講者が何を学んでいるのかの可視化につながる。こうした経緯から、小野原はそれまで感じていた「限界」を超える1つの〈挑戦〉として自らの授業スタイルを再考し、ワークシート上の中心課題を厳選・吟味することで「1回の授業で受講生に何を考えさせ、どこまでを要求するのか」という授業ごとの目的を明確化することの重要性を再認識したのである。

松下(2002)も述べているように「講義という授業形態は、その活動のなかに学習者を強制的に巻き込む力が弱い。

言い換えればどう関与するか(関与できるか)、そこから何を得るか(得られるか)は、相対的に見て他の授業形態より大きく学習者の意思と能力に依存している」。したがって「どちらかといえば克服すべきものとして否定的に扱われる」ことが多い。演習スタイルに比すれば、講義スタイルでは双方向コミュニケーションにも「制約」があることは確かである。しかし一方で、講義は「テキストや教師の語りの内容を理解しながら、それについて自分なりに深められること」を前提としているため「知識伝達の方法として効率的であるだけでなく、『能動的な生産者』としての学習者を育てる上でも有効な方法」であり、「聴くことによる学び」の深化の場でもある。大学から講義型授業が消えることはなく、なくすべきでもない(松下:2002, p.27)。小野原の今期の授業改善は「講義型授業」がそのスタイルを維持しながら、むしろ「講義型授業」のこうした可能性をより確実に開花させるための具体的で有力な1つの方策であったといえる。

2. 「ワークシート&フィードバック」

(1) ワークシート

ワークシートを使用する主要な目的は、言語化・文章化を通して学生が自ら考える機会を確保し、学生の学びを深めていくプロセスを支援することにある。その目的を達成するために、今回作成したワークシートには大きく分けて2つの機能を与えた。第1に、あらかじめ学生に予備的な質問を投げかけそれについて考えさせておくことによって、その後の教員からの説明や解説をより深く理解できるようにするという、予想的・予習の機能である。第2に、その日ないしは前回の学びを振り返って自らが何を学んだか、そこから発展してどのような疑問や関心を抱いたかを確認するという、回顧的・復習の機能である。様式としては、A4用紙1枚の裏表に4～6問程度の質問事項と記入欄を設けるといった形にした。たいていの場合、そのうちの1～2問が予想的機能のための問いであり、残りが回顧的機能のものであるが、学生に対しては特にその点を明示することはせず、1枚のワークシートの中に両者を混在させておいた。しかしここでは、今後の説明の便宜のために前者の問いに当たる部分を「シンキング・ワークシート」、後者の問いに当たる部分を「リフレクション・ワークシート」と名づけておくことにする⁹⁾。例えば、今年度の「ワークシート1」では次の5問を提示した。

1. 戦争とは何ですか。戦争を定義してください。

2. 授業中に紹介された戦争の定義を参考にしながら、テロリズムは戦争の一種と言えるかどうかあなたの意見を書き、その理由も記してください。

3. 今日の自己評価

(注:この設問では、「よくできた」から「全然できなかった」までの5段階スケールを用意し、下記の3つの問いに対してそれぞれ当てはまる評点を選択してもらった)

a. 自分の意見(思いや感じ)を言葉で表現することができたか。

b. 今日の授業内容についてよく理解することができたか。

c. 今日の授業内容について疑問をもったり、さらなる関心をもつことができたか。

4. 今日の授業を受けて懐いた疑問や関心について、自由に書いてください。

5. この授業に対する要望や、今日の授業に対する感想を自由に書いてください。

この中では、設問1～2が「シンキング・ワークシート」に当たり、設問3～5が「リフレクション・ワークシート」に当たる(ただし設問2は回顧・復習の機能も果たしている)。ここではちょうど前者を用紙の表側に、後者を用紙の裏側に印刷することができたが、毎回このようにすっきりと分かれたわけではなく、たいていの場合、両者は入り乱れて並べられることが多かった。

(2) シンキング・ワークシート

99年度に開講した「戦争と平和の倫理学」では、戦争の定義をいくつか紹介しそれを解説することから、この講義を開始した。戦争という概念はふだん自明のものとして使用しているが、これを定義しようとする意外と厄介であり、また広狭さまじまなレベルで定義することが可能で、それによって後の議論の幅や展開が左右されてしまうことになる。学問的にはどうしてもその出発点を確定することから始めざるをえないのだが、そのような難しい問題から

話を始めると、その時点で付いてこれられなくなってしまう学生も出てきてしまう。そのような反省も踏まえて、すぐに既成の概念を押しつけるのではなく、まず自分で考えて定義の困難さや揺れを体感した上で、専門的な定義に触れるというように、ワークション置いて、学生の思考のスピードに合わせた講義スタイルをめざした ^(D) ののである。それがシンキング・ワークシートの果たす機能である。

以前のアンケートのように、講義全体への導入的質問を投げかけるのではなく、シンキング・ワークシートでは各回の個別テーマの中で、学生が取りかかりやすくその日の授業のあいだ興味や関心を維持できるような問いを発することが重要であり、その吟味・精選が必要であった。その意味では、例えば先の問2「授業中に紹介された戦争の定義を参考にしながら、テロリズムは戦争の一種と言えるかどうかあなたの意見を書き、その理由も記してください」というのは、時事的な話題に引きつけてより深い理解とさらなる発展的思考を促すという意図で用意した問いであったが、テロリズムとは何かというもっと厄介な定義問題を背負い込んで、学生の思考を拡散させてしまうことになり、限られた時間の中で効果的に学生の学びを支援するという意味では失敗作であったと言えよう。実際、その日の「リフレクション・ワークシート」からは学生の混乱が読み取れ、次回の授業において相当の時間を割いて補足説明をなくてはならなかった。この失敗を機に、その後設問の立て方には慎重になり、また自由記述ばかりでなく、4択問題を作成してみたりなど形式にも工夫をこらすようになった。

(3) リフレクション・ワークシート

「リフレクション・ワークシート」の部分は、藤岡 (2001) の「授業リフレクションシート」に示唆を受けて作成した。ただし藤岡の言う「授業リフレクションシート」は授業観察者が学習者 (すなわち学生) の学びを把握・分析し、それを授業者にフィードバックするために作られたものであるが、私はここではそれを、学生本人が自らの学びを反省するためのものとして応用した ^(E)。これによって学生が自らの到達点を確認し、何を学んだのか、何に興味をもったのか、どこまで考えが深まったのかを振り返り、それを言語化・文章化することによって頭の中に定着させるということを主たるねらいとしていた。

上記の問3～5はほぼそのままの形で定着し、毎回のワークシートの裏面は同じ体裁をとることになった。その他に、例えば「カントの永遠平和論にあなたは賛成ですか反対ですか、その理由も記してください。部分的賛成・反対の場合はどの部分に賛成でき、どの部分に反対なのか、その理由も記してください」のように講義内容を踏まえてさらに学生自身の判断を問うような質問なども与えた。こうした質問は、学生の思考の深化を支援するものとして、ワークシートの中でも最も重要なものと位置づけていた。

(4) フィードバック

以前のアンケート方式に比して、今回のワークシート方式の一番の特徴は、翌週にはこれを学生に返却するようにしたということである⁽¹⁰⁾。ワークシートが学生の学びを深めていくためのプロセスであるとするならば、当然それは学生の手元に戻されねばならない。そこがアンケートとは異なるところである。そして返却する以上はただ返すというわけにはいかないであろう。当初あまりこの点を深く考えていなかったが、「ワークシート1」を回収した時点で、フィードバックの作業が不可欠であることに気づいた。

先に述べたように、学生の書いた内容をフィードバックするということは、以前のアンケート方式の場合にも行っていたが、今回はワークシートを毎週学生に返却することにより、フィードバックの仕方にいくつか選択の幅を生み出すことができた。講義の流れの中で内容上重要と思われる疑問や意見に対しては、次回の講義の時に個人名を挙げて紹介した上でこれに解説を加えた。また比較的多くの学生に共通して生じているような疑問点に関しても全体に対して補足説明をするようにした。個人的な関心や誤解に基づく疑問や意見に対しては、その学生のワークシートに直接書き込む ^(F) ことによって対応することができた。全体へのフィードバックには時間も準備も十分にかけるようにしたが、それに比して、個人ワークシートへの書き込みは最小限にとどめるようにした。シンキング・ワークシートの部分に関しては、面白い意見にアンダーラインを引いたり、理解しがたい部分にクエスチョンマークをつけたり、あとは誤字を訂正するだけにしたり、リフレクション・ワークシートの部分に関しては、上述のように個人的に回答が必要な疑問に対してのみ簡潔に答えるようにした。毎回80枚程度のワークシートに目を通すのはそれだけで

大仕事であるため、最後まで同じやり方で続けられなくなる(例えば、途中から返却をあきらめてしまうこと等)が一番恐ろしかったのである。今回は幸いなことに最後まで続けることができたが、やはり相当な重労働であった_(G)。しかし、このフィードバックの作業は、彼らの主体的学びを助成していくために不可欠な作業であり、今後、費用(労力&時間)対効果を秤にかけながら、できるかぎり緻密化していく必要があるだろう。

【観察者による分析】

小野原は藤岡のリフレクションシートを参考にしと述べているが、受講者に感想や意見、質問を書かせ、それに対してコメントをつける手法は他にも多く実践されている。なかでも織田(1991, 1998)の「大福帳」実践¹¹⁾が10数年の蓄積を有しており、織田実践を参考にした田中の「何でも帳」実践¹²⁾も有名である(田中:1997、大山:1998, 2001、井下:2001)。織田は「大福帳」の効果として、①授業出席促進効果または欠席防止効果、②積極的な受講態度の形成効果、③教師と学生との信頼関係の形成効果、④授業内容の理解と学習の定着促進効果、⑤自己努力・自己変容の過程の確認効果、⑥授業内容の充実促進効果の6点を指摘している(織田:1991, pp.168f.)。一方、小野原のワークシートは上記(E)のような意図で作成されており、大福帳や何でも帳と同じ効果も期待できるところはあるが、いくつか異なる点が挙げられる。先行実践では1枚の用紙を半期間かけて記入し、そこに受講者の学びの足跡を残すというポートフォリオ的な機能(上記①④⑤)が特徴的であるのに対して、小野原のワークシートでは考えを書くためのスペースと時間が授業中に充分とられており、毎回の授業で核となる「問い」をじっくり思考すること(シンキング・ワークシート)に重点が置かれている。受講前の自分の「位置(今まで何を考えてきたか、考えてきていなかったか)」を確かめるためのシンキング・ワークシートが1時間の自己の学びの出発点となり、受講前の自己と対話しながら受講後の今の自分自身を意味づける作業(リフレクション・シート)を可能にしているのである。2つの機能を1枚に集約させた小野原のワークシートは、ただ授業を「受ける」立場ではなく、「出発点」を明らかにして授業に臨み、授業内容に「より積極的にかかわる」立場(能動的学習者)に自ら立たせようとする試みである。

では、2つの機能をもつワークシートが実際の授業場面においてどのように使われていたかを、授業観察の記録から明らかにしておこう。次頁の表は小野原の全講義の流れをまとめたものである。

これを見てもわかるように、90分間の講義で受講者にワークシートの問いを考えて書かせる時間を10~25分(約10~28%)取っている。ここで気になるのは、受講者が記入した要望や意見の紹介、授業者への質問に対するフィードバックに充てる時間配分である。受講者に感想や意見を書かせる実践はたくさんあるが、上記(F)や(G)のように相当の労力を必要とすることからも、書かれたものへのレスポンスにどれだけのエネルギーと時間をかけるかが授業者の「授業」観を反映する重要なファクターとなる。授業時間内に書かれたものを受講者全員に紹介し応答し意味づけするということは、受講者と授業者との対話だけではなく、授業者を介した受講者間の対話としても機能している。それは、受講者が「ただ先生の意見を聞くだけでなく、それをもとにみんなの考えを聞けて、そういうところが一番よかった。ちょっとしたゼミのようだった」との声を寄せていることからもうかがえる。

3. 授業の組み立て

ワークシートを導入したことによって、以前の「チョーク&トーク」が一掃されたわけではない。初等教育段階のように「意欲」や「態度」を育てることを目的として掲げて、平和教育や反戦教育のようにはっきりと特定の立場に立つことを要求するのであれば、「講義」に当たる部分をほとんど排除して、ワークシートやグループ・ディスカッション、さらにはワークショップのような参加体験型学習活動を中心にして授業を組み立てることができたかもしれない。しかしこの授業ではあくまでも高等教育の一環として、戦争と平和についての思考を深めるという意味で知性の陶冶を目的としていたので、現代の戦争の特質を知ったり、戦争を全肯定する立場、全否定する立場、部分的に肯定/否定するような立場それぞれの論拠を客観的に理解してもらったりする必要があった。80人くらいを相手にそうした知識の伝達を行おうとすると、やはりどうしても講義という形態を容れざるをえなかった。というよりも、特にシンキング・ワークシートの部分は、教員からの講義をよりよく込み込ませるための補助的手段にすぎなかったと言つてよい。したがって、今回の授業においても授業構成に即して言うならばその中心部分はあくまでも「講義＝

表 2003年度「倫理学概論Ⅲ」全講義の流れ

講義日	時間配分	講義内容・授業者の教授行為	使用したワークシート/プリント	宿題
第1回 4月15日		①授業のすすめかたについてのオリエンテーション ②半期間のテーマを「(a)戦争と平和の倫理学」と「(b)抵抗の倫理学」から選ぶよう指示	「教室の倫理」	
第2回 4月22日	ワークシート 26分	①授業に関連する参考文献の紹介(7分) ②半期間にわたる授業の目的を提示(17分) ③「ワークシート1」の配布、「問1 戦争とは何ですか。戦争を定義してください」の記入(11分) ④2つの辞書から「戦争」の定義を2種類紹介・説明(19分) ⑤「問2 授業中に紹介された戦争の定義を参考にしながら、テロリズムは戦争の一種と言えるかどうか、あなたの意見を書き、その理由も記してください」の記入(15分) ⑥次回までの宿題(「戦争の変化」についての調べ学習)の提示(5分) ⑦リフレクション・ワークシート記入、回収(8分)	ワークシート1	○
第3回 5月6日	ワークシート 13分 フィードバック 45分	①「ワークシート1」の返却(10分)、書かれた要望、質問、意見に対するフィードバック(10分) ②「ワークシート1」で扱った「テロリズム」に関する補足説明(35分) ③「ワークシート2」の配布、前回の宿題を参照しながら「問1 過去から現在にかけて戦争はどのように変わってきたか、自分で考えたり、調べてきたことを記してください」の記入(13分) ④「戦争の変化」についての宿題のふり返りと「戦争の変化」として「武器の進化」の説明(21分) ⑤リフレクション・ワークシート記入、回収(11分)	ワークシート2	
第4回 5月13日	ワークシート 24分	①「ワークシート2」の返却(5分) ②「戦争の変化」として「戦争の主体の変質」「戦争のビジネス化」「世界戦争」「最終戦争」を説明(52分) ③「ワークシート2」の「問2」記入(24分) ④「ワークシート3」の配布、宿題として「問1」について考えて記入するよう指示(5分) ⑤ワークシート回収(4分)	ワークシート2・3	○
第5回 5月20日	ワークシート 5分 G.D.40分 & P.25分	グループ・ディスカッション(G.D.) & プレゼンテーション(P.) (65分) ★テーマ:「戦争はよいことか悪いことか、その理由も詳しく記してください。この問題を考え始める前にあらかじめ考えておくべきことがあると思う場合には、それらをすべて列挙し、それらに答えられる範囲で答えた上で、最初の問題を考えてください」⇒「ワークシート4」のG.D.&P.のふり返り記入(5分)	ワークシート3・4	
第6回 5月27日	フィードバック 90分	①前週のG.D. & P.のふり返り ②学習活動の意味づけ ③少数意見の紹介	ワークシート4	
第7回 6月3日	ワークシート 11分 G.D.25分 & P.25分	①「ワークシート5」の配布、今日の手続きを説明(8分) ②グループ・ディスカッション & プレゼンテーション(50分) ★テーマ(ルール):「戦争賛美論(肯定論)の論拠を思いっ限り列挙し、一つでも多く考えることができたグループから、グループ・プレゼンテーションをおこなうこととする」 ③マックス・シェラーによる「戦争肯定論」の5つの論拠を紹介・説明(17分) ④「ワークシート5」の記入(11分) ⑤「ワークシート6」の配布、宿題として記入してくるよう指示(4分)	ワークシート5・6	○
第8回 6月10日	フィードバック 8分	①前週のG.D. & P.のふり返り(18分) ②マックス・シェラーによる「戦争肯定論」に対する反論の説明(20分) ③「ワークシート5」に寄せられた質問、意見に対するフィードバック(8分) ④「ワークシート6」(宿題として配布済み)の回収(3分) ⑤キリスト教的正義論「開戦法規・交戦法規」の説明(40分)	ワークシート5	
第9回 6月17日	ワークシート 23分 フィードバック 6分	①「ワークシート5・6」の返却(5分) ②「ワークシート7」の配布、「問1」の記入(10分)とふり返り(5分) ③「功利主義的思慮」の説明(24分)、「義務論的・絶対主義的判断」の解説(20分) ④「ワークシート7」の「問2」の記入(8分) ⑤「ワークシート6」に寄せられた質問、意見に対するフィードバック(6分)と「戦争全否定論」の論立ての難しさを説明(7分) ⑥リフレクション・ワークシート記入、回収(5分)	ワークシート6・7	
第10回 6月24日	チョーク&トーク 90分	①授業者作成による資料「カントの永遠平和論」プリント(A4版裏表)配布(3分) ②資料プリントの空欄を考えさせながら、「カントの永遠平和論」の解説(87分)	プリント資料「カントの永遠平和論」	
第11回 7月1日	ワークシート 27分 フィードバック 5分	①「ワークシート8」配布、「問1」の記入(14分)、「問2」の記入(5分) ②授業者作成による資料「ガンディーの非暴力抵抗」プリント(A3版裏表)配布(2分) ③プリントを使つての「ガンディーの非暴力抵抗」の解説(56分) ④「ワークシート8」の「問2」の答え合わせと解説(5分) ⑤リフレクション・ワークシート記入、回収(8分)	ワークシート8 資料プリント「ガンディーの非暴力抵抗」	
第12回 7月8日	ワークシート 7分 フィードバック 33分	①「ワークシート9」配布、「問1」の記入(7分) ②「ワークシート8」に寄せられた質問、意見へのフィードバック(26分) ③「ワークシート9」の「問1」の解説と受講者の解答分布を挙手で確認(7分) ④「自衛」概念のあいまいさについて説明(22分) ⑤授業者作成による資料「平和宣言」プリント(A3版裏表)配布、解説(5分) ⑥「平和の構築」についての説明(16分) ⑦次回グループ・ディスカッションの論拠を提示し、1週間かけて事前に考えておくよう指示(2分) ⑧リフレクション・ワークシート記入、回収(5分)	ワークシート9 プリント資料「平和宣言」	○
第13回 7月15日	ワークシート 10分 G.D.40分 & P.30分	グループ・ディスカッション & プレゼンテーション ★テーマ:「戦争に対して①全肯定、②部分肯定/部分否定、③全否定という3つのうちのいずれの立場に立つかを明らかにした上で、なぜその立場に立つことが正しいと言えるのか、できるだけ詳しく論証しなさい。その際、他の2つの立場から加えられる反論や再反論も予想した上で、それにきちんと答えること。」※「ワークシート10」の配布、記入、回収(10分)	ワークシート10	

「チョーク&トーク」のところにあった。ただ授業目的に即して言うならば、講義内容を十分に理解した上でさらにそれを超えて自らの思考をどこまで深めていけるかがポイントであり、そのプロセスを支えるのがリフレクション・ワークシートであり、またそれへのフィードバックであった。したがって毎回の授業の組み立てを図式化すると下図のようになる。

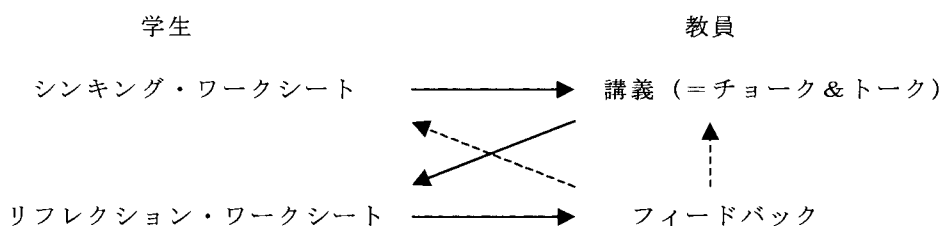


図 授業の組み立て

まず学生がシンキング・ワークシートに記入し、その上で教員が講義を行い、それを受けて再び学生がリフレクション・ワークシートで振り返りを行う。翌週教員からのフィードバックによって前回の学びをさらに深めていく。これが基本的なこの授業の組み立てである。その後、次のテーマで新しいシンキング・ワークシートに取りかかっていくのが通例であるが、必要に応じてさらなる講義を追加する場合もあった¹³⁾。

このように以前には講義だけでまわっていたところに、新たに3つのステップを付加したことになる。このことはとりもなおさず、同じだけのことを学ばせるのにより多くの時間と手間をかけるようにしたということでもある。したがって同じ時間内で伝えられる内容が大幅に縮減されることになった。これは大学教員にとってはチャレンジなことである。研究者の性としてついあれこれ語りたくなってしまうもので、今回も以前にやった講義内容に対して付け加えたい話はあっても、削れる部分があるとはとても思えなかった。しかし、この形式で授業を組み立てていくには授業内容の縮減は必至である。学生が食べきれないようなコース料理をテーブルいっぱいに広げてみせるよりは、彼らがちゃんと消化できるだけのアラカルトを提供する方が彼らの身になるはずだと何度も自分に言い聞かせて、授業内容の精選に努めることにした (H)。

もう一つ以前のやり方と変わった点としては、1回完結の話にまとめることを意識するようになった (I) ということが挙げられる。これまではあらかじめ用意した内容を取りあえず順番に話していき、どこまで話せるかその日その日で適当に切りのいいところで終わりにしようというぐらいの気持ちで授業を進めることが多かった。しかし、今回はシンキング・ワークシートからリフレクション・ワークシートまでの一連の作業をきちんと終えておかないと、次回フィードバックからスタートすることができなくなるし、次のワークシートの中身も変えなくてはならなくなるので、なんとか毎回完結するよう努力した。実際にはフィードバックに時間を取られすぎたり、ワークシートの記入に思いの外時間がかかったりして思うように進まず、ワークシートを宿題として持ち帰らせることなどもあったが、以前までの私の授業に比較するなら、はるかにメリハリの利いた進め方になっていたのではないだろうか。

【観察者による分析】

上述 (H)・(I) にあるように、これまでの小野原の授業スタイルに比して今回のスタイルの特徴的な点は、①1回の授業で講義（授業者の説明）に充てる時間を限定されたことで、授業者が毎週の授業の1つひとつを一層大事にするようになり、より充実した教育内容研究に取り組んだこと、さらに②受講者の声がなければ成り立たない授業スタイルになったことによって、受講者が「自分の考えを発信する」ことに対する学びの喜びを感じ得たことである。受講者が受け身になりがちな講義型授業での時間的制約に敢えて自覚的に挑戦したことは、「授業は学生の学びの場である」という当然のことが大学の教育現場ではまだ充分には実現されていない現状に対して貴重な一石を投じたものといえる。第3回目講義の終了後、ワークシートを採用したことについて小野原にインタビューをしたところ、「今までこうしたスタイルはとってこなかったが、ワークシート方式にすると学生が書いたものを読むのが大変である。しかし『手ごたえ』のようなものは感じている。つまり、学生に一方的に話しているよりは、学生に『考えさせる』素材を与えているという意味での『手ごたえ』である」という声が返ってきた。この「手ごたえ」ということばは印

象的である。教えたい内容を減らしてでも、大学の授業でこそ「考え、表現するという経験」を保障することが、真に「能動的学習者」を育てる上での必要不可欠な作業であることは、小野原の授業を経験した受講者の声——「これまで漠然と戦争はダメとしか考えられなかったが、この授業を受けて物事に対して慎重に答えを出すようになった。答えのない問いに対してこれほどいろいろな立場から考えを深めたことはなかった」——が物語っているとおりである。

4. 成果 (中間報告)

実は今年度の「倫理学概論Ⅲ」はまだ完結していないので、最終的な成果を論ずることはできない。本稿を執筆している段階で、まだ期末試験が実施されていないのである。当初の目的に照らすならば、試験答案の中でどれほど彼らの思考が深まったかを把握できないことには、今回の試みの最終的な成否を論ずることはできないであろう。ここではとりあえず講義が終了した段階での学生の反応を報告しておくことにする。

ワークシートの中に授業への感想を述べる部分を設けたが、学生たちのほとんどが毎週そこに何かしら書いてくれ、その大半は好意的な評価であった（「ただ聞いたりノートをとったりする授業ではなく、自分でも考える授業だったので、関心をもってうけることができた。」）。私の以前の授業を取ったことがある学生たちからも、今回の試みは好意的に受け容れられたようである（「今回の倫理学はいつもと違い、自分たちで考えるきっかけが多かったので、とても楽しく授業に参加できた。小野原先生の冒険がうまくいったと思います。」）。肝心の学生の学びを育成するという点に関しては、さすがに大多数がというわけにはいかなかったが、前向きな回答をしてくれる子もいた（「書くことで自分をもっとわかりたいと思います。書くことは苦手ですが、この時間の中で少しでも自分が成長（発達？）できればと思っています。」）「倫理学概論Ⅲのおかげで論理的に物事を見ようと思いはじめました。戦争について深く考えて、まだまだ知識不足なので本を読んで自分で学んでみようと思うきっかけをあたえていただけて本当によかったと思いました。」）。

最後の授業で実施した「学生アンケート」では、総合評定4.61という非常に高い評価が得られた。このアンケートは2001年度後期から開始されており、私の講義で実施したのはこれで5回目であるが、もちろん過去最高の値である。「授業の内容はよく理解できたか」という質問に対して4.37という評価も過去最高である。こちらはこれまで4.05くらいがせいぜいで、たいていは3点台のことが多かったので、この項目での評価が上がったことは今回の取り組みの何よりの成果だと言っていいのではないだろうか。

むすびにかえて

小野原がこうした授業スタイルをつくってきたプロセスに着目した岩崎は、小野原の学生時代の被教育体験についてインタビューを行った。小野原は当時を「自分も学生消費者の1人だった」とふり返った。授業者の話術によって授業の場を楽しめればよいという考えを持っていたという。ただ一方で、いわゆる「いい授業」＝「簡単にわかる授業」ではないと考えていたとも語っている点が興味深い。専門性をもった大学教師が最先端の研究を紹介する講義は「内容的にはおもしろい (interesting) けれど簡単にはわからない (complicated)」という側面があつて当然だと思っていたという。「大学生である自分が教授の話を、1度聴いてパツと理解できてしまうようなものが良いとは思わなかった。〈世界〉というものは複雑であり、むしろわからないことにチャレンジしていこうとする意欲を刺激してくれる授業」こそが、大学における「いい授業」であると考えていたと語る。

このエピソードは大変印象的である。というのも、今期の小野原の授業を経験した受講者に共通するのは「すごく充実していて、楽しく学ぶことができた」という感想であるが、その中に「どれだけ一人で突き詰めたつもりでも、どれだけ時間、考えを尽くしても人それぞれの考えがまだまだたくさんある」「大変難しかった。それは授業で扱ったことがどうということではなく、それ以外の背景となる事例や歴史観といった知識が必要であると思ったため、それは自分の勉強不足を感じるということでもあった」といった声が聴かれたからである。まさに小野原が学生時代に憧れていた「おもしろかったけれど、難しい」という授業世界を受講者が生きていたのである。

共同研究者としてかかわることができた今回の小野原の〈挑戦〉をふり返ってみると、溝上 (2002) の言う「学習過程と学習結果の両方をふまえらるる授業づくり」の1つとして位置づけることができよう。それはけっして、「受

動的消費者」としての学生を飽きさせないために「おもしろい」授業を行うといった「日本型学生消費者主義」への迎合ではない。大学教師として「大学の授業で教えたこと、教えなければならないことを、学問全体を見渡して、あるいはカリキュラム全体の中での位置づけを見据えて」作成した授業目標を、「学生アンケート」の結果とすり合わせることによって、むしろ大学の講義型授業でこそ学ぶべき事柄を大事にしたのである。この取り組みは「学生の学び（受講者は何をどのように学んだか）」と「それによる経験の発展」を「評価指標」としてとらえ、「能動的学習者」としての学生の自己形成を支援した実践であったといえよう（溝上：2002, p.43）。今回のコラボレーションは、今の大学教育改革に求められている2つの点——自前の「現場」から出発することの必要性、専門分野を異にする者どうしが協働していくことの必要性——を体現するようなものであったといえるのではないだろうか。

注

- 1) 「はじめに」は小野原が、「むすびにかえて」は岩崎が原案執筆に当たった。しかし、本論部分も含めて論文全体に対して、共同執筆者両名が等しく文責を負っていることは言うまでもない。
- 2) 小野原が、授業実践を行ったり、本論文を執筆するなど自らの実践を振り返る際に参照した文献やホームページなどはすべて岩崎から紹介されたものである。
- 3) 本文中の小野原の執筆部分に下線を施したところは、【観察者による分析】の項で岩崎が分析を加えていく箇所である。アルファベット大文字記号にて該当箇所を示す。
- 4) 例えば、人工妊娠中絶、安楽死、脳死臓器移植などについて、「○○はよいことか悪いことか、その理由も述べよ」といった形で、大雑把にその是非を問うたりしていた。
- 5) グループ・ディスカッションならびにプレゼンテーションに関しては、紙幅の関係上、別稿において報告・検討することとする。
- 6) 「倫理学概論Ⅲ」は、教育学部社会科教育専修の専門科目（半期2単位）であり、中学校社会科ならびに高等学校公民科の教員免許取得のために必要な選択必修科目である。
- 7) 福島大学では「教育改善のための学生アンケート」を2001年度後期から実施している。以下、「学生アンケート」と略記する。評価項目の最後に、「総合的にみてこの授業内容に満足しましたか。評価ポイント5～1のいずれかの数字でお答え下さい」という質問が用意されており、その評点の平均値は、学生たちのその授業に対する総合的な満足度の指標となっている。以下、総合評定と略記する。
- 8) 小野原が相馬看護専門学校で担当することになっていた基礎科目「哲学」は、3年次（最終学年）学生40名全員必修、毎回2コマ連続で開講し、4月から5月にかけての7週間で半期分を完了させるという授業であった。哲学を専攻しているわけでも選択したわけでもない学生に、2コマ続けて講義をするという状況の中で、いかにして授業を成り立たせたらいいか苦慮した、と小野原は言う。今年度小野原が福島大学で試みた手法は、まず相馬看護専門学校向けに開発し、それを倍の規模のクラスにも適用してみたものであった。相馬看護専門学校での実践に関しては、別稿にて報告する予定である。
- 9) 実際に授業をやっていたときには、授業者本人はワークシートの2つの機能について自覚的ではなかった。岩崎のインタビューを受けたり、この論文を執筆する過程で人に説明する必要性に迫られて初めて、「シンキング・ワークシート」や「リフレクション・ワークシート」といったタームも使うようになったのである。
- 10) 80枚近くのワークシートを毎回返却するとなると、その返却時間だけでも相当かかることになる。当初はひどく手間取ったりもしたが、岩崎からの助言を受けながら、新しいワークシートを書かせている間に、教卓の上いくつかのグループに分けて置いておき、そこから各自取っていかせるという手法を編み出して、この点を何とかクリアした。
- 11) 「大福帳」導入の背景は、1学期に1度しか行われていなかった「学生による授業評価」を、より細やかな授業改善につなげるために、授業への意見や要望を含めた出席カード法と融合させたことに端を発するという（織田：1991, pp.166f.）。
- 12) 「何でも帳」は、京都大学高等教育教授システム開発センター（現・京都大学高等教育研究開発推進センター）

の「公開授業」において、「一斉教授法では浅くなりがちな学生と授業者のコミュニケーションを深め、学生の授業への動機付けと帰属意識を高め、また学生に自己反省の機会を与える」(大山:2001, p.46)ことを目的とした授業ツールである。

- 13) 上述のテロリズムの補足説明をした回などは、まさにフィードバックから追加講義へと進んでいったケースである。

引用・参考文献

- 藤岡完治 2001 「大学授業の構造と学生の学習経験の関連に関する研究 ——大学授業の参加観察を通して——」『京都大学高等教育研究』7号、1-23頁。
- 福島大学FDプロジェクト編 2003 『平成14年度 福島大学FDプロジェクト活動報告書～授業改善の追求～』。
- 井下理 2001 「公開実験授業における相互性と教授法開発 ——第1章へのコメント」京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業のフィールドワーク ——京都大学公開実験授業』玉川大学出版部、65-72頁。
- 京都大学高等教育教授システム開発センター編 2003 『京都大学高等教育叢書16 平成14年度公開実験授業の記録』。
- 京都大学高等教育教授システム開発センター編 2003 『京都大学高等教育叢書17 2002年度 学び支援プロジェクト ——学び探求編——』。
- 松下佳代 2002 「学生消費者主義と大学授業研究 ——学習活動の分析を通して——」『京都大学高等教育研究』8号、19-38頁。
- 溝上慎一 2002 「大学教育改革のあり方を『現場』^{フィールド}から出発して再考する ——京都大学における学問共同体の現存と押し迫る時代の要請——」『京都大学高等教育研究』8号、39-57頁。
- 織田揮準 1991 「大福帳による授業改善の試み ——大福帳効果の分析」『三重大学教育学部研究紀要』第42巻(教育科学)、156-174頁。
- 織田揮準 1992 「『学生による授業評価』の導入に対する学生の態度」『三重大学教育学部研究紀要』第43巻(教育科学)、99-105頁。
- 織田揮準 1998 「大福帳(授業カード)に対する受講生の態度変容」『三重大学教育実践研究指導センター紀要』第18号、39-48頁。
- 大山泰宏 1998 「授業のフレームと日常の知 ——『何でも帳』を主とした相互行為分析を通して」京都大学高等教育教授システム開発センター編『京都大学高等教育研究』第4号、65-81頁。
- 大山泰宏 2001 「相互行為としての授業 ——公開実験授業における相互行為の構造」京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業のフィールドワーク ——京都大学公開実験授業』玉川大学出版部、38-59頁。
- 田中毎実 1997 「公開授業のめざしたもの」京都大学高等教育教授システム開発センター編『開かれた大学授業をめざして ——京都大学公開実験授業の一年間』玉川大学出版部、22-48頁。